Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8670252
Centre d'intérêt: 230

Hardy-Roch, Marcelle, 1941-.

Rapport d'appropriation du savoir et résistance scolaire / Marcelle Hardy . -- Version provisoire. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1985.
14 f. ; 28 cm.

"Communication présentée au colloque de l'Association internationale des sociologues de langue française tenu à Bruxelles du 20 au 24 mai 1985". Code: C-145.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Sociologie de l'éducation * Comportement de l'étudiant * Comportement affectif * Echec scolaire * Difficulté scolaire * Relations étudiants-école * Relations maître-élèves * Motivation d'apprentissage * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Résistance scolaire

Les manifestations de résistance et de rejet scolaires ont été relativement peu étudiées. L'auteure commence donc par tenter définir le phénomène de résistance scolaire en présentant quelques-uns de ses principaux éléments constitutifs. Elle essaie ensuite de présenter les dimensions d'un éventuel paradigme qui permettrait d'intégrer la résistance scolaire comme un élément constitutif de l'ensemble du phénomène éducatif. Elle spécifie, dans sa conclusion, divers types de recherche qui devraient être développés afin d'articuler ce paradigme dans une sociologie de l'éducation.

Type de document: r

EDUQ 8670252

RAPPORT D'APPROPRIATION DU SAVOIR ET RÉSISTANCE SCOLAIRE

Communication présentée au Colloque
de l'Association Internationale des Sociologues
de langue française
tenu à Bruxelles du 20 au 24 mai 1985

(version provisoire)

C-145

Marcelle Hardy

INRS-Éducation
2383 Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, Québec
G1V 1T1

RAPPORT D'APPROPRIATION DU SAVOIR ET RÉSISTANCE SCOLAIRE

Depuis la fin des années 1970, des sociologues d'Amérique et d'Europe reconnaissent la nécessité de dépasser le paradigme de "la reproduction" en sociologie de l'éducation. Ces mêmes chercheurs n'ont pas hésité à explorer de nouvelles pistes afin d'expliquer le phénomène de l'appropriation du savoir sous ses nombreuses dimensions depuis les programmes d'enseignement, la relation pédagogique, l'organisation scolaire, les rapports avec le système production etc... en considérant l'éducation comme un processus de socialisation dans lequel sont impliqués de nombreux acteurs individuels et collectifs. Processus de socialisation qui, en tant que tel, agit et est perçu comme un enjeu sociétal.

Depuis quelques années, nous assistons à une véritable explosion du champ de la sociologie de l'éducation où les sociologues de l'éducation se permettent d'oser scruter l'ensemble du phénomène de l'éducation, n'hésitant plus à interroger des aspects de l'éducation qui, antérieurement, avaient été considérés comme des champs exclusifs du pédagogue, de l'économiste ou de l'administrateur scolaire, pour n'en mentionner que quelques-uns. Ces mêmes sociologues se sont aussi tournés vers des champs déjà investigués par leurs collègues qui s'intéressent au travail, à la connaissance etc... afin d'analyser, entre autres, le phénomène éducatif dans le champs des savoirs et dans ses rapports avec le système productif. Le temps normalement imparti à un tel exposé suffirait à peine à esquisser un panorama des courants de recherche qui se sont engagés dans ces différentes avenues. Aussi n'ai-je pas l'intention de vous présenter, ici, ces divers courants de la sociologie de l'éducation qui se développent déjà depuis quelques années. Ce travail

a d'ailleurs été effectué, au moins en partie, lors du colloque de Toulouse tenu en 1983 sur: "La sociologie de l'éducation face aux transformations des systèmes scolaires et aux nouveaux enjeux de la scolarisation" et dans le numéro 1, 1984, de Recherches Sociologiques sur la sociologie de l'éducation pour ne citer que quelques sources de la langue française.

Certains pourraient prétendre que la sociologie de l'éducation risque l'éclatement à s'engager ainsi dans de multiples directions et qu'il est urgent de trouver le paradigme intégrateur de ces divers courants. Sans nier l'utilité d'un paradigme intégrateur, je préfère actuellement opter, plutôt, pour une extension encore plus large de la problématique de la sociologie de l'éducation et cela principalement par souci d'éviter l'élaboration d'un paradigme réducteur qui négligerait de prendre en considération des aspects du phénomène éducatif qui n'ont pas encore pu être suffisamment analysés ou qui sont encore trop ignorés. Je me réfère, principalement ici, aux manifestations de résistance et même de rejet de la socialisation scolaire, des savoirs scolaires et des savoirs proposés dans la logique scolaire qui ne cessent de prendre de l'ampleur dans les écoles secondaires et qui sont déjà présentes, sous un mode beaucoup plus diffus et sournois, dans les écoles primaires. Manifestations dans lesquelles les garçons sont engagés beaucoup plus ouvertement et massivement que les filles.

Les manifestations de résistance et de rejet scolaire ont été relativement peu étudiées. Je commencerai donc pas tenter de définir le phénomène de résistance scolaire en présentant quelques uns de ses principaux éléments constitutifs. Après quoi, j'essaierai de présenter les dimensions d'un éventuel paradigme qui permettrait d'intégrer la résistance scolaire comme un élément constitutif de l'ensemble du phénomène éducatif. Je conclurai en spécifiant divers types de recherche qui devraient être développés afin d'articuler ce paradigme dans une sociologie de l'éducation.

1. La résistance scolaire

Les sociologues de l'éducation commencent à peine à reconnaître l'existence de la résistance scolaire. L'existence d'un phénomène de résistance scolaire s'est laissée entrevoir à travers les travaux sur la formation professionnelle initiale lesquels obligèrent les chercheurs à reconnaître qu'une partie non négligeable des élèves était orientée négativement vers l'enseignement professionnel à cause de leur passé scolaire tortueux et parsemé d'échec. Suite à ce constat, quelques sociologues ont cherché à expliquer ce phénomnène d'exclusion scolaire vers des filières dévalorisées n'offrant qu'une qualification difficilement valorisable sur le marché du travail. Certaines de ces analyses se sont concentrées sur le rapport entre système éducatif et système productif alors que d'autres s'intéressaient principalement aux modèles culturels de l'élève. Pour le présent propos, nous retenons cette dernière perspective qui fut développée par les travaux de Jean Nizet et Jean-Pierre Hiernaux dans Violence et ennui et Une école pour nous?, de Paul Willis dans Learning to Labour et les travaux de plusieurs auteurs américains qui à travers des études ethnologiques ont mis en évidence les conflits culturels entre le monde scolaire et le monde de l'extérieur de l'école chez les élèves en situation d'échec scolaire tel que cela nous est présenté par Henry A. Giroux dans son article d'août 1983 publié dans Harvard Educational Review et intitulé: "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis".

Il nous faut cependant reconnaître que la majorité des sociologues ont plutôt tendance à considérer l'échec scolaire et les manifestations de résistance scolaire qui l'accompagnent, souvent, comme une réalité scolaire résiduelle illustrant une forme particulièrement évidente d'une certaine inadaptation sociale du système scolaire, pour les classes sociales les moins favorisées, qui permet, entre autre, à la reproduction sociale de s'exercer. Cette interprétation peut se justifier, au moins

partiellement, en terme macro-sociologique; mais elle laisse un vide substantiel au plan micro-sociologique abandonnant, ainsi, aux chercheurs en psycho-éducation et en psychologie de l'éducation une analyse plus fouillée de cet aspect de la réalité scolaire.

Pour ma part, je considère, au contraire, qu'une analyse de la résistance scolaire peut ouvrir à une étude de certains aspects du phénomène éducatif qui n'ont pas été pris en compte par les recherches sociologiques antérieures et peut ainsi conduire à une explication plus cohérente et plus complète de l'appropriation du savoir en terme de rapport social.

La reconnaissance d'un décalage ou d'une distance culturelle entre, d'une part, la culture des élèves en position d'échec scolaire et, d'autre part, la culture des enseignants et le modèle culturel prôné par le système éducatif dans son ensemble est sûrement une bonne piste de départ. Il faut cependant reconnaître que si la presque totalité des élèves en position d'échec scolaire viennent de milieux sociaux faiblement scolarisés - familles ouvrières, agricoles ou artisanales - une portion non négligeable des fils et filles de ces mêmes familles réussissent à s'engager et à se maintenir dans un procès de socialisation scolaire relativement long. De plus, échec et résistance scolaire ne recouvrent pas exactement la même réalité même s'ils se marient souvent ensemble. Par ailleurs, les recherches sur ce sujet ont toutes constaté que filles et garçons provenant d'un même milieu social présentaient une réussite scolaire fort différente les uns des autres et que les manifestations de résistance scolaire étaient nettement plus fréquentes et plus importantes chez les garçons que chez les filles. Toutes constatations qui obligent à reconnaître la nécessité de pousser plus loin cette analyse.

Attardons-nous maintenant à spécifier le concept de résistance scolaire. La résistance scolaire ne peut, à notre avis, se réduire à une

manifestation de révolte des adolescents particulièrement fréquente chez les garçons provenant de familles moins scolarisées et ayant un passé scolaire marqué d'échec. Si les manifestations de résistance scolaire sont fortes au niveau des études secondaires alors que les jeunes traversent ce qu'on appelle "leur crise d'adolescence"; elles ne se limitent pas à cette étape de la vie des jeunes. En effet, des manifestations de résistance scolaire s'observent aussi, quoi que de façon moins éclatante, pendant les études primaires.

L'élaboration du concept de résistance scolaire repose d'abord sur un constat: si la résistance scolaire s'accompagne d'une situation d'échec scolaire, cet échec scolaire ne peut être réduit à une incapacité intellectuelle de l'élève à appréhender puis à s'approprier un savoir puisque ces élèves manifestent, par ailleurs, des aptitudes très nettes à s'approprier des savoirs à l'extérieur de la logique scolaire. Le concept de résistance scolaire implique donc une rupture ou l'absence de filiation ou de relation entre les capacités intellectuelles et la réussite ou l'échec scolaire.

Le concept de résistance scolaire regroupe une gamme très variée de comportements par lesquels l'élève exprime plus ou moins ouvertement et plus ou moins consciemment un refus de participation et une opposition au mode de socialisation proposé par l'école. La résistance que l'élève oppose au savoir et à la socialisation scolaire peut être plus ou moins radicale; elle se situe d'abord au niveau des stratégies inconscientes avant d'émerger progressivement au plan des stratégies conscientes. Les comportements qui peuvent être qualifés de résistants vont de la résistance passive à la guérilla scolaire. En voici quelques uns:

. rêverie pendant les cours
. refus d'exécuter le travail scolaire à la maison
. impuissance à étudier ou à retenir ce qui est demandé par le professeur (mémoire sélective) alors que le même jeune fera preuve d'une mémoire étonnante pour se souvenir des exploits de ses héros

. refus plus ou moins volontaire de communiquer avec l'enseignant par d'autres formes verbales que les: "oui, non, je ne sais pas..."
. retard au cours
. bruits insolites pendant les cours
. absentéisme
. oubli du matériel scolaire
. hermétisme ou impassibilité au niveau des communications non verbales avec l'enseignant
. comportements de diversion pendant les cours depuis l'échange de messages et d'objets jusqu'aux déplacements inutiles
. défi à l'autorité de l'enseignant en faisant volontairement rire le groupe pendant les cours
. comportements perturbateurs pendant les cours
. propos grossiers et provoquants devant ou envers l'enseignant
. bris de matériel scolaire
. vendalisme scolaire
. etc...

Nos travaux sur l'enseignement professionnel court nous ont permi de constater que les élèves qui étaient le plus fortement en position de résistance scolaire ouverte, au milieu de leurs études secondaires, manifestaient une résistance scolaire diffuse et sournoise dès le deuxième cycle de leurs études primaires. Ces manifestations étaient suffisamment "dérangeantes" pour que l'enseignant en fasse mention sur les bulletins remis aux parents. Avant d'élaborer davantage sur le concept de résistance scolaire, il me semble nécessaire de suggérer le développement d'un paradigme explicatif qui puisse en rendre compte en tant que rapport social au savoir.

2. Dialectique du rapport au savoir et résistance scolaire

Dans l'espoir de pouvoir expliquer les phénomènes de résistance scolaire, je propose le développement d'un paradigme sur l'appropriation du savoir en tant que rapport social médiatisé. À ma connaissance, les théories sociologiques ne se sont pas encore réellement attardées à scruter l'acquisition d'un ou de savoirs en tant que rapport social médiatisé d'appropriation, ou de refus d'appropriation, d'un savoir. Les sociologues de l'éducation se sont concentrés, de façon presque exclusive, sur la scolarisation donc sur un savoir spécifique: le savoir scolaire. Jusqu'à maintenant, il semble bien que les sociologues de l'éducation aient postulé que si les élèves réussissent, plus ou moins efficacement, à s'approprier le savoir scolaire cela dépend d'abord de leurs acquis c'est-à-dire des schèmes mentaux, des habiletés langagières et des modèles de représentations des élèves au moment de leur entrée à l'école; puis du support et de la richesse de leur milieu familial et de l'aptitude de celui-ci à guider, stimuler et orienter l'élève tout au long de son cursus scolaire auquel il faut ajouter la compatibilité culturelle entre les savoirs proposés par l'école et les savoirs maîtrisés par au moins une partie des adultes qui l'entourent dans son milieu familial. Nous sommes donc en face d'un "acteur apprenant" plus ou moins bien préparé et plus ou moins réceptif à recevoir c'est-à-dire assimiler le savoir proposé et à réussir les évaluations de l'acquisition de ce savoir en se conformant aux normes en vigueur dans le système scolaire. Cet "acteur apprenant" s'engage ainsi dans un procès plus ou moins long de socialisation où il acquiert, selon un modèle linéaire et cumulatif, la maîtrise de savoir et l'aptitude à se faire valoir comme être social doué d'une certaine compétence sociale et technique.

Dans ce procès de socialisation, le sujet en position d'appropriation du savoir est représenté comme un être rationnel qui cherche, à partir des cartes qui sont dans son jeu et de celles qu'il peut y ajouter, à

tisser les stratégies les plus efficaces pour se préparer à détenir les places sociales les plus enviables. Cet "acteur apprenant" est un construit. Ce construit est un être humain rationnel dont l'affect est constamment refoulé ou tenu à distance des choix et des stratégies à mettre en oeuvre. Ce construit théorique de l'"acteur apprenant" ne peut rendre compte des comportements de résistance scolaire qu'en les traitant comme des manifestations anomiques les vidant ainsi de leur contenu "signifiant".

Dans une démarche de recherche de la signification de la résistance scolaire, il me semble indispensable, dans un premier temps, de réhabiliter l'affectivité dans le rapport d'appropriation du savoir. Si le procès de socialisation scolaire est d'abord et avant tout un procès rationnel ou intellectuel, le rapport d'appropriation au savoir sera un rapport technique ou l'élève, enfant puis adolescent, acquiert la maîtrise de savoirs ou connaissances. Si, au contraire, le procès de socialisation scolaire est tout autant un procès affectif que rationnel, le rapport d'appropriation du savoir sera un rapport relationnel et technique. Le rapport au savoir deviendra alors un rapport d'appropriation médiatisé par une relation tout autant affective que technique avec le savoir possédé par l'enseignant et inscrit dans des manuels et un programme scolaire spécifique.

L'inclusion de l'affectivité, à côté de la rationnalité, dans le rapport au savoir permet de concevoir la résistance scolaire comme une entité réelle et de développer des outils conceptuels qui permettront d'analyser la genèse et l'évolution du procès de socialisation différentielle et sélective dans et par le système éducatif.

Dans la conception de l'appropriation du savoir comme rapport social médiatisé, le principal médiateur est la personne de l'enseignant. Si l'on accepte de se placer dans la position de l'élève, le savoir qu'il

souhaite ou refuse de s'approprier est d'abord le savoir de l'enseignant avant d'être un savoir autonome et attrayant en soi. Claude Pujade-Renaud dans Le corps de l'enseignant dans la classe confirme cette perspective lorsqu'elle écrit:

> "Le savoir en tout cas, le savoir scolaire ne fait pas recette de lui-même. L'enseignant se sent obligé de lui conférer le charme de sa personne... En constituant sa personne en leurre du savoir, il (l'enseignant) lui faut supporter tout ce que ce leurre appelle de passion, et donc inévitablement, en situation pédagogique comme en d'autres relations, d'échec de la passion." (p. 114)

Et plus loin, l'auteur conclut en disant:

> "Ainsi voit-on la relation pédagogique se constituer en un champ de bataille et en cour d'amour." (p. 116)

Dans nos travaux, nous avons nous-mêmes constaté que les élèves accordaient beaucoup d'importance à la personnalisation de la relation qu'ils pouvaient établir avec leurs enseignants. Certains allaient jusqu'à associer leur possibilité à appréhender une matière à la qualité de la relation qu'ils pouvaient tisser avec l'enseignant de cette matière. Ceci s'exprime très fortement chez les élèves en position d'échec qui insistent sur l'aspect relationnel de leur rapport au savoir jusqu'à se sentir impuissant à s'impliquer dans un rapport technique au savoir qui n'est pas inséré dans un contexte relationnel d'acceptation. À partir de l'énumération de quelques unes des manifestations de résistance scolaire, présentées plus tôt, il est assez évident que, dans ces circonstances, la classe tend, effectivement, à se constituer en véritable champs de bataille ou le refus d'appropriation du savoir passerait d'abord par un refus du savoir proposé par l'enseignant et un refus de l'enseignant lui-même.

Le procès de socialisation, tel qu'il se vit à travers la scolarisation, serait donc un procès bi-dimentionnel où simultanément le rapport d'appropriation du savoir se jouerait sur le plan technique ou intellectuel en mettant de l'avant les notions à maîtriser à l'aide des techniques et des outils pédagogiques - depuis la pédagogie de la maîtrise jusqu'aux manuels et cahiers d'exercices - et sur le plan relationnel par le développement d'une relation de séduction, qui en cas d'échec deviendrait une relation d'hostilité, entre l'élève et l'enseignant et cela dès la première année de scolarité et pendant toutes les études primaires et une bonne partie des études secondaires.

Dans ce contexte, je fais l'hypothèse que le rapport relationnel de l'élève au savoir médiatisé par l'enseignant est à analyser dans une perspective historique parce que la relation d'un élève avec un ou plusieurs enseignants à un moment x ne peut être indépendante des relations que ce même élève a ou n'a pas tissées avec les enseignants auxquels il était rattaché au temps x-1 et x-(n-1). À mon avis, le rapport relationnel au savoir emprunterait la même logique que le rapport technique au savoir. C'est-à-dire que la relation des élèves avec les enseignants au niveau des études secondaires, pour prendre un exemple, serait tributaire des relations que ces mêmes élèves auraient établies avec leurs enseignants pendant leurs études primaires comme l'étude de la trigométrie s'appuie sur les notions de géométrie et de mathématiques acquises antérieurement.

Les deux dimensions de ce rapport d'appropriation du savoir scolaire sont en constantes interactions s'accumulant ou s'annulant l'une l'autre vers l'adhésion et l'implication scolaire ou vers la résistance et le rejet scolaire.

Dans nos entrevues, les élèves en difficulté scolaire attribuaient souvent le début de leurs difficultés scolaires à un conflit avec leur enseignant d'alors. Je pousserais même jusqu'à affirmer que ce n'est qu'après avoir développé des relations de confiance avec un nombre suffisant d'enseignants que l'élève pourrait réussir à faire primer la rationnalité dans son rapport d'appropriation au savoir scolaire - ceci jusqu'à prévoir les stratégies qui lui vaudront la sympathie de l'enseignant. Nous avons d'ailleurs observé que les élèves qui avaient expérimenté une trajectoire scolaire normale (sans échec ni redoublement) insistaient sur les qualités pédagogiques de leurs enseignants et arrivaient à s'approprier le savoir proposé avec une médiation minimale et principalement technique de la part de l'enseignant. Au même moment, les élèves en position d'échec scolaire réclamaient encore une relation chaleureuse de leur enseignant avant de pouvoir comprendre ce que celui-ci avait à leur transmettre.

Devant un tel exposé, certains pourront me reprocher de psychologiser. Je ne partage naturellement pas leur point de vue. À mon avis, la relation affective entre élève et enseignant est une relation sociale qui se tisse à partir des référents culturels et des modèles sociaux intériorisés par chacune des parties et susceptibles d'ouvrir à une analyse nettement plus fine et plus fidèle du rapport culturel d'appropriation du savoir entre, d'une part, l'élève et sa famille et d'autre part, l'école et le corps enseignant. C'est encore Claude Pujade-Renaud qui écrit:

> "Les jeux de la séduction entre enseignant et enseignés sont bien évidemment imprégnés par les modèles dominants qui régissent les rôles sociaux masculins et féminins. Le modèle parental, produit socio-culturel historiquement et économiquement déterminé, avec les identifications spéculaires qu'il suscite également, travaille du dedans la relation professeur-élève." (p. 131)

Le développement d'une telle perspective permettrait sûrement d'élucider, au moins en partie, la réussite scolaire différentielle des filles et des garçons d'un même milieu social en plus d'expliquer le phénomène de la résistance scolaire qui gagne de plus en plus de terrain dans la majorité des écoles de nos sociétés industrialisées. Progression de la résistance scolaire qui ne peut sûrement pas être attribuée uniquement à la prolongation de la scolarité obligatoire.

L'analyse de la dimension relationnelle dans le rapport d'appropriation au savoir ne renvoit pas seulement aux rôles sociaux de la famille de l'élève et à ceux de l'enseignant puisque l'élève n'est pas la copie conforme de ses parents même s'il en porte des empreintes facilement observables. L'élève est aussi un produit de sa propre génération et, en tant que tel, il se vit et agit comme spectateur et acteur de la culture dominante de sa génération à un moment donné. Culture qui fonctionne, souvent pour lui, comme un modèle de référence lui dictant ses valeurs, son apparence et sa perception de son environnement et le guidant dans la quête de son identité sexuelle et sociale.

Les adultes et encore plus les adultes impliqués à un titre ou l'autre dans le champs éducatif ne se gênent guère pour spéculer sur les jeunes qui, le plus souvent, sont définis et jugés par ce qu'ils ne sont pas encore: des adultes. Les sociologues de l'éducation n'échappent que rarement à ce piège où les jeunes sont définis sous un mode négatif faute de concepts pour les identifier par ce qu'ils sont réellement.

Les jeunes "acteur apprenant" ne sont pas seulement des êtres tout autant affectif que rationnel et qui, souvent, veulent fonctionner davantage sur le régistre de l'affectivité que sur celui de la rationnalité ou du moins qui refuse de mettre leur affectivité entre parenthèses refusant ainsi de se conformer au modèle que les adultes veulent souvent leur imposer en recourant aux nombreux moyens à leur disposition. La socialisation scolaire n'est-elle pas d'ailleurs l'un de ces moyens privilégiés de contrôle des jeunes par les adultes?

Que l'on accepte ou non de la reconnaître, les jeunes sont les participants d'une culture changeante et fort diversifiée qui, en tant que telle se différencie de la culture des adultes. La majorité des jeunes s'identifient frénétiquement à leur "culture jeune", celle-ci est le mode de socialisation concurrentielle par excellence de la socialisation scolaire. Je fais l'hypothèse que par certains aspects l'extension du phénomène de la résistance scolaire participe et s'alimente de cette culture jeunesse. Il m'est difficile de spécifier, ici, les rapports entre la résistance scolaire et la culture jeunesse car des recherches s'imposent avant de pouvoir développer une problématique cohérente sur cette question. Il peut cependant être fécond de constater que la culture jeunesse prône: le plaisir, le paraître et plus spécifiquement "le look", le présent et l'actuel, le fugitif, le fantastique et l'imaginaire et qu'elle privilégie aussi le son et l'image dans les communications; toutes ces caractéristiques sont fort éloignées et peut être même étrangères aux valeurs mises de l'avant par l'école.

Conclusion

Pour conclure, je me limite, ici, à suggérer le développement de quelques axes de recherche qui permettront d'intégrer l'affectivité et les spécificités de la culture jeunesse dans une problématique générale de la sociologie de l'éducation. Les travaux déjà réalisés à partir du "vécu" des jeunes peuvent sans doute être présentés comme susceptibles de participer à l'amorce du courant de recherche que je propose en attendant des travaux ultérieurs. Ceux-ci devaient s'attarder à reconstituer, à l'aide d'études longitudinales, l'évolution des interactions affectives entre les élèves et l'enseignant et l'école, d'une part, et l'évolution de la trajectoire de ces mêmes élèves dans leur rapport d'appropriation au savoir scolaire, d'autre part, pour ensuite analyser la dialectique entre ces deux dimensions de l'expérience scolaire et du rapport social d'appropriation au savoir scolaire.

Je suis partie de la résistance scolaire pour justifier la pertinence d'élargir les paradigmes explicatifs de la sociologie de l'éducation jusqu'à considérer l'affectivité de l'élève - et nécessairement aussi celle de l'enseignant - dans l'appropriation du savoir scolaire; et pour reconnaître la culture jeunesse - question que nous aurons le loisir d'aborder vendredi après midi - et proposer qu'elle soit étudiée pour elle-même et dans ses rapports aux savoirs scolaires et à la morale scolaire. Je suis cependant persuadée que le développement d'une telle problématique sera aussi efficace pour cerner l'appropriation au savoir scolaire que la résistance à celui-ci. L'étude des aspects minoritaires de la socialisation scolaire permettront de dégager des aspects qui demeurent plus cachés ou moins avouables chez les élèves qui semblent réussir à se soumettre à la logique et à la morale scolaire.